

**« Une Grande École, pourquoi pas moi ? » :  
une piste pour l'égalité des chances ? éthique et enjeux**

*par*

Annick Soubai  
Centre d'information et d'orientation de Pontoise, France

**Introduction :**

L'égalité figure parmi les valeurs fondatrices de la République française qui l'a inscrite au fronton de tous ses édifices publics, à côté de la liberté et de la fraternité, depuis plus de deux siècles. Ce sujet occupe le devant de l'actualité politique et sociale française depuis une douzaine d'années avec le thème de la « fracture sociale » ravivé par les incendies des banlieues suivies par les récentes manifestations des jeunes contre le contrat première embauche.

Le programme « Une Grande École, pourquoi pas moi ? » lancé par l'ESSEC, il y a trois ans constitue une piste pour tenter de répondre à l'égalité des jeunes issus de familles modestes face à la réussite scolaire.

Pour comprendre les enjeux éthiques de cette expérience, il convient de la resituer dans le contexte culturel français avec son arrière-plan historique et politique. Il s'agit d'apprécier en quoi elle respecte les valeurs fondatrices françaises et répond aussi aux enjeux d'une École confrontée à la mondialisation, qui doit donc renouveler la « fabrication » de ses élites.

**L'arrière plan historique et culturel**

LA CHARTE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES signée en janvier 2005 par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Emploi, du travail et de la cohésion sociale, la délégation à l'intégration, à l'égalité des chances, la conférence des Grandes Écoles, la conférence des présidents d'université et la conférence des directeurs d'écoles et formation d'ingénieurs rappelle les promesses de justice sociale DE NOTRE PACTE RÉPUBLICAIN.

Pour comprendre les enjeux éthiques de l'« Égalité des chances » en débat aujourd'hui, et si essentielle pour la société française, il est indispensable de faire un bref retour sur l'histoire de notre République.

En 1789, la Révolution française pose les fondements républicains en instituant *l'égalité en droit de tous les citoyens*. Cette égalité, légalement garantie, rompt avec le système des privilèges détenus par la noblesse.

Danton, célèbre homme politique français, membre du comité du Salut public, déclare :

*« Nous avons brisé la tyrannie des privilèges en abolissant ces pouvoirs auxquels n'avait droit aucun homme. Nous avons mis fin au monopole de la naissance et de la fortune dans tous les offices de l'État, dans nos églises, dans nos armées, dans toutes les parties de ce corps magnifique de la France.*

*Nous avons déclaré que l'homme le plus humble de ce pays est l'égal des plus grands. »*

LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN reconnaît UN HOMME UNIVERSEL dans l'esprit DES LUMIÈRES, qui continue, par-delà les siècles, à inspirer notre conception de l'homme et des savoirs.

Les idées DES LUMIÈRES développent une esthétique, une philosophie, une conception de la connaissance fondée sur la raison qui vont déterminer une éthique nouvelle.

La recherche des lois de l'univers par l'observation, leur énonciation et leur discussion vont, peu à peu, instituer des sujets pensants en tant qu'individus disposant de libertés et de droits basés sur d'autres fondements que la tradition ou les religions.

La philosophie DES LUMIÈRES amène peu à peu l'individu à se déterminer par son propre jugement. Elle permet de comprendre pourquoi l'enseignement français est tellement attaché à l'abstraction. C'est de son exercice, que le citoyen français tire sa liberté de penser et d'agir.

**« Si l'égalité des chances est une exigence républicaine, elle est aussi une condition nécessaire pour mobiliser tous les talents et accroître le niveau de formation générale et professionnelle de notre pays »,** écrivait M. Gilles de Robien dans la préface de « l'État de l'École » présentant les 30 indicateurs sur le système éducatif français, n° 15, octobre 2005.

La passion démocratique française pour l'égalité issue DES IDÉES DES LUMIÈRES, moteur idéologique, s'accompagne progressivement de la nécessité économique d'élargir et de diversifier la base de recrutement des élites, dans le cadre de la concurrence européenne des siècles derniers et mondiale d'aujourd'hui.

Ces deux aspects de la politique de l'égalité des chances constituent la figure contemporaine de L'ÉLITISME RÉPUBLICAIN né au début du siècle dernier.

De nombreuses écoles supérieures : écoles de commerce, écoles d'ingénieur, universités, Institut d'Études Politiques de Paris, se sont lancés dans une course à la formation d'une nouvelle élite plus représentative de la diversité de notre pays. Chacun à sa manière, chacun avec sa recette, chacun avec ses enjeux, tient un pan de la devise républicaine. Tous ces programmes forment une pépinière d'innovations éducatives, dont les bases et les valeurs sont différentes, même si leurs objectifs est le même : favoriser l'égalité des chances.

Avec son slogan, « Une Grande École, pourquoi pas moi ? » l'ESSEC a trouvé la formule idoine de l'égalité des chances. Son programme d'accompagnement des élèves d'origine modeste de la classe de seconde jusqu'en terminale fait espérer un destin prestigieux aux enfants des banlieues du département du Val d'Oise et des Yvelines, au Nord et à l'Ouest de Paris.

L'évaluation, en cours de ce programme, permet de soulever quelques questions sur la légitimité de l'action, sur ses fondements, les valeurs qui la sous-tendent, leur adéquation avec les objectifs annoncés et la culture française.

Ce programme est-il porteur d'une éthique républicaine ?

Ces questions, qui apparaissent dans l'évaluation de la démarche portée par l'ESSEC, interrogent également les autres tentatives.

Le programme de l'ESSEC répond à un constat largement partagé : les jeunes issus de milieux populaires n'accèdent qu'exceptionnellement aux Grandes Écoles.

Il s'agit de réparer une injustice sociale.

Parlant des territoires de l'Éducation prioritaire et des zones urbaines sensibles, LA CHARTE POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES reconnaît « *qu'ils comptent des élèves qui réussissent, de manière remarquable. Cependant, leur ambition scolaire ou professionnelle s'étiole souvent faute d'un capital social et culturel approprié, d'une vision globale de notre société et d'un accompagnement solide dans la complexité des parcours et des choix nécessaires à une orientation à la mesure de leurs capacités.* »

Le programme de l'ESSEC est-il de nature à élever le niveau d'aspiration sociale des élèves, qu'on appelle communément l'ambition ?

Cette question invite à se demander comment se construit socialement la réussite.

L'accès à une carrière prestigieuse est-il une norme universelle de succès ?

On peut s'interroger, en outre, sur la manière dont un jeune s'approprie la question qui lui est adressée en tant qu'individu : « Une Grande École, pourquoi pas moi ? »

**L'état des lieux :**

#### ***A. L'accès à l'enseignement supérieur s'est démocratisé de façon égalisatrice mais ségrégative***

La double face de l'égalité des chances:

**Une démocratisation égalisatrice d'accès au baccalauréat doublée d'une démocratisation ségrégative d'accès aux filières d'enseignement supérieur...**

Depuis les années 60, le système éducatif français a accompli des progrès considérables en démocratisant de façon volontariste l'accès à la formation et en élevant le niveau de qualification des jeunes.

En 1970, 70 % des Français n'avaient pas plus que le certificat d'études primaire.

Aujourd'hui, 62 % d'une génération obtient le baccalauréat.

En 1980, 34 % des jeunes accèdent au niveau du baccalauréat. La proportion s'est stabilisée aujourd'hui aux alentours de 69 % à 70 %.

Parmi les jeunes qui sortent du système éducatif, 40 % ont un diplôme d'enseignement supérieur, 20 % se contentent du bac, 20 % ne l'ont pas mais possèdent un diplôme monnayable (CAP, BEP), et 20 % n'ont rien, déplore le journaliste Patrick Fauconnier dans sa critique virulente de l'école française, une école qui fabriquerait les meilleurs par une solide culture de l'exclusion des plus faibles.

La réalité des destins scolaires et sociaux est complexe. Une démocratisation certaine doit être reconnue. L'ouverture croissante de l'accès à l'éducation depuis les années 60 a conduit de façon mécanique à une démocratisation égalisatrice.

Dans les années 50, seulement 10 % des enfants d'ouvriers étaient titulaires d'un baccalauréat.

Parmi les générations nées autour des années 80, presque 50 % sont bacheliers et 10 % poursuivait des études supérieures.

Maintenant, ils sont 40 % à s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

Quand on compare le plus haut niveau d'étude atteint et l'origine sociale des individus en considérant : leur sexe, la profession et le niveau d'instruction de leurs parents, le pouvoir explicatif décline de 32,3 % pour les générations nées avant 1939 à 20,3 % pour celles qui sont nées entre 1964 et 1973 (Duru-Bellat et Kieffer, 1999).

La démocratisation « par l'ouverture » s'est parfois accompagnée d'une démocratisation « par le fonctionnement » (Duru et Mingat, 1992). Certaines filières scolaires sont devenues moins inégalitaires car les règles d'accès ont été assouplies.

On peut conclure à une démocratisation égalisatrice pour l'accès au baccalauréat, mais cette démocratisation est ségrégative pour ce qui est de l'accès à ses différentes séries.

Les cursus les plus prestigieux sont statistiquement inaccessibles pour les enfants de milieu modeste. Les enfants d'origine populaire ont 23 fois moins de chances que les enfants de cadres d'atteindre les quatre Grandes Écoles les plus prestigieuses, (selon les calculs de M. Euriat et C. Thélot : Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans, Éducation et Formation, 1995, n° 41, p. 3-20).

Les enfants de cadres qui bénéficient d'acquis scolaires supérieurs, en termes de maîtrise de savoirs standards en français, mathématiques et langues, notamment se concentrent dans les filières d'enseignement général, et en particulier scientifiques qui ouvrent de larges possibilités de poursuites d'étude dans l'enseignement supérieur.

Quelle que soit la filière considérée, à l'exception des Sections de Techniciens Supérieurs, plus de 25 % des étudiants ont des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale, proportion nettement supérieure à celle constatée parmi l'ensemble des jeunes. Les enfants de cadres et professions libérales sont surtout surreprésentés dans les filières les plus sélectives : Classes Préparatoires aux Grandes Écoles et Médecine. Ils représentent respectivement 51,6 % et 44,4 % des étudiants de ces formations.

En revanche, les filières technologiques courtes, IUT et surtout STS recrutent majoritairement parmi les enfants des ouvriers et employés.

Près de 300 lycées inégalement répartis sur le territoire français disposent de Classes Préparatoires aux Grandes Écoles qui accueillent plus de 73 000 bacheliers en quête de cursus de haut niveau.

Cinq cents lycées ne proposent aucun candidat à aucune Classe Préparatoire aux Grandes Écoles. Statistiquement, quelques lycées fournissent le gros du bataillon des Grandes Écoles les plus prestigieuses : Henri IV et Louis le Grand (Paris), Hoche et Sainte Geneviève (Versailles), Pierre de Fermat (Toulouse) et le Parc (Lyon). Les autres en envoient 1 à 5 au maximum.

De 1970 à 2002 le nombre des élèves des prépas littéraires est passé de 6300 à 9538, les effectifs des classes économiques ont explosé de 2705 à 11882 et ceux des classes scientifiques ont doublé passant de 18 382 à 37 152 étudiants.

### ***B. Le système éducatif français est malthusien. Son rendement est insuffisant***

La France produit deux fois moins de très bons élèves à 15 ans que des pays comme la Finlande ou le Canada. Les comparaisons établies par le programme PISA de l'OCDE mettent en évidence que les différents pays ne dégagent pas un même pourcentage de très bons élèves.

Ce taux varie du simple au triple, plaçant la France au milieu (8,5 %). Le groupe des jeunes qui atteint le niveau le plus élevé au test PISA varie de plus de 15 % d'une classe d'âge en Australie, au Canada, en Finlande ou en Nouvelle-Zélande à 5 % en Espagne, Grèce ou Portugal.

Seuls 37 % d'une génération accèdent à l'enseignement supérieur en France. (Regards sur l'Éducation, OCDE, 2004). La moyenne pour les pays de l'OCDE est de 51 %.

Ce taux place la France au trentième rang sur la quarantaine de pays concernés par l'étude.

Environ 40 % des étudiants échouent au DEUG et sortent de l'université sans diplôme.

Ainsi sur les 37 % de jeunes qui entament des études supérieures, seule la moitié sort diplômée.

Ces données interrogent le système éducatif français, non seulement dans sa capacité à préserver une justice sociale mais aussi à répondre aux impératifs économiques qui conditionnent aussi le pacte républicain. La solidarité nationale repose sur un dynamisme économique.

Les différences de richesse, dans les pays les plus développées de l'OCDE, (présentant des PIB supérieurs à 20 000 dollars, soit 18 000 euros par habitant) n'expliquent pas les disparités constatées entre les élites scolaires de ces pays. Au-delà d'un certain seuil, le facteur « richesse » ne serait plus en relation directe avec la taille du groupe de très bons élèves. Le niveau d'instruction moyen de la population adulte se trouverait davantage en lien avec l'importance du nombre de premiers de la classe. Selon l'approche de Nathalie MONS, Maître de conférence en Science de l'Éducation à l'université de Grenoble II, qui propose ces pistes de réflexion, l'élite est d'autant plus large que le niveau de formation de la population adulte est bon.

La formation des élites est un enjeu crucial pour tous les pays de l'OCDE engagés dans la compétition internationale des cerveaux. Les élites d'aujourd'hui ont déjà comme terrain d'exercice la planète entière. Ce sera plus encore le cas demain. L'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur crée des titres très recherchés sur le marché de l'emploi. Des partenariats entre Grandes Écoles et universités dans le monde créent des parcours privilégiés imposant une sorte d'homogénéisation et de normalisation des élites économiques, en particulier.

Les modes de recrutement de nos Grandes Écoles se transforment en réponse. Moins de la moitié du recrutement (46,3 %) en écoles d'ingénieur est réalisée par le concours d'entrée. Les écoles de commerce du chapitre de la conférence des Grandes Écoles font appel aux concours pour 60, 7 % de leur recrutement. Les Grandes Écoles veulent recruter des étudiants étrangers pour diversifier leurs élites. Le concours n'est plus le moyen unique d'élection : sélection sur dossier, entretien, concours spécifiques permettent aussi d'intégrer des carrières prestigieuses.

Ces dispositifs remettent en cause l'égalité des candidats face au concours et par là, leur légitimité à intégrer ces formations d'élite par rapport à leurs camarades ou autres étudiants de leur génération.

La MÉRITOCRATIE « à la française » repose sur des principes égalitaires qui légitiment l'élite culturelle par le concours. Celui qui réussit est présumé meilleur que les autres en raison de ses qualités personnelles, ses compétences propres... Ce principe s'oppose aux privilèges aristocratiques attribués selon les origines du sang. La réalité de l'égalité des chances a été mise en doute par les nombreuses recherches sociologiques qui montrent que l'élitisme républicain s'est substitué à l'élitisme aristocratique par des mécanismes similaires, en définissant des principes intégrateurs exclusifs, UNE VOIE ROYALE, dont les non-initiés sont pratiquement exclus. Cependant, le concours reste dans l'imaginaire un symbole de l'égalité de traitement. Si le mythe de l'égalité républicaine est battu en brèche dans les faits depuis longtemps, il l'est aujourd'hui, jusque dans les pratiques officielles.

A quel principe, à quelles valeurs répondent des modes si divers d'intégration aux filières prestigieuses? Quelle légitimité fondent ces nouvelles élites ?

### ***C. L'expérience du programme ESSEC « une Grande École, pourquoi, pas moi ? » constitue-t-elle un modèle éthique exemplaire ?***

#### *1. Le dispositif proposé par l'ESSEC*

Ce programme s'appuie sur des valeurs humanistes et des principes républicains.

C'est au nom du principe de justice sociale que l'ESSEC propose aux jeunes issus de milieux modestes du département du Val d'Oise, au Nord de Paris, un programme d'action compensatoire.

Dans la ligne du PACTE RÉPUBLICAIN, l'ESSEC souligne que « la vraie égalité des chances consiste à donner à tous les moyens de réussir les mêmes épreuves ».

Le programme, contrairement à celui de l'IEP de Paris, maintient **le même concours d'accès pour tous**. Il prépare aux classes préparatoires aux Grandes Écoles, mais aussi à toute formation qui serait pour le jeune une voie d'excellence.

La démarche de l'ESSEC se présente comme altruiste et désintéressée. L'objectif n'est pas de fournir à l'École de nouveaux étudiants mais d'inviter les lycéens à aller « au plus loin de leurs possibilités » dans la voie qui est la leur. Le programme se réclame de la tradition humaniste française. Il vise à former l'Homme dans sa dimension universelle. On dirait encore L'HONNÊTE HOMME, dont on pourrait aujourd'hui trouver une déclinaison féminine, principe d'égalité des sexes oblige.

L'accompagnement des lycéens repose sur 100 heures en seconde, puis 140 heures en première et terminale qui consistent en une véritable formation culturelle.

Le tutorat, les sorties au théâtre, aux musées, les ateliers d'expression, les visites d'entreprises constituent les moyens pédagogiques D'UNE VÉRITABLE ACCULTURATION. En cela, ce programme révèle la nécessité d'un FORMATAGE CULTUREL pour intégrer l'élite. L'ESSEC accomplit une ŒUVRE ASSIMILATRICE.

Le dispositif propose un entraînement de fond visant à développer des compétences nouvelles chez les lycéens choisis, afin qu'ils se sentent « LÉGITIMES ».

En complément des enseignements scolaires, l'ESSEC offre, **clé en main**, à huit lycées publics partenaires **7 modules développés de la seconde à la terminale** :

- Outils et Méthodologie
- Acquisition de capital culturel
- Techniques d'expression
- Comportement en société « Codes sociaux »
- Découverte de l'entreprise, des métiers et des filières
- Suivi individuel
- Projet d'équipe

Ce programme s'appuie sur un double tutorat : celui d'étudiants volontaires de l'ESSEC et celui de professeurs de L'ÉDUCATION NATIONALE.

Le dispositif répond-t-il aux exigences républicaines d'égalité des chances ?

Dans ses fondements, la lettre du programme est en complète consonance avec la tradition française de formation des élites. On retrouve la notion d'un être humain universel et la préoccupation d'un accompagnement de tous.

Pour évaluer l'impact du programme, à première vue très prometteur, un certain nombre de points méthodologiques doivent être cependant clarifiés.

## *2. La population ciblée correspond-t-elle à une réalité socio-économique signifiante ?*

Il convient d'examiner la manière - juste ou pas - de désigner ces élites en devenir.

La cible du programme est faite « *de lycéens défavorisés dont le milieu familial modeste limite la possibilité de se projeter dans un métier et un avenir de haut niveau* ».

Les sociologues verront dans cette catégorisation beaucoup d'imprécisions.

Qu'entend-t-on par défavorisé? Modeste? Quels critères objectifs doit-on retenir? Faudrait-il considérer la déclaration d'impôt, les parts de bourses, le type d'habitat, le niveau d'études des parents ...? D'autre part, la déclaration de métier faite par les parents lors de l'inscription au lycée est souvent très imprécise.

Qui décide légitimement du ou des critères? Le Ministère de l'Éducation nationale, l'ESSEC, les deux?

Malgré le questionnaire très scrupuleux élaboré par les responsables de l'ESSEC, force est de constater que, pour l'instant, l'élection se fait sur des critères subjectifs. Cette considération ne signifie pas qu'ils sont mauvais. Ils sont empiriques, dictés par le bon sens, qui ne constitue pas forcément une règle.

La façon de choisir les candidats diffère d'un lycée à l'autre. Les profils sociaux sont finalement peu homogènes. *Le principal problème réside dans les marges.* A partir de quels critères décide-t-on qu'un ou une élève ne fait pas partie de la population cible ? S'il y a des élus, il y a aussi des exclus.

La première promotion, qui a atteint la classe de terminale en 2004, était majoritairement composée de filles. La mixité n'a pas été réalisée. On peut y voir un avantage puisque les filles ont tendance à choisir des carrières moins ambitieuses dans l'enseignement supérieur. Mais est-ce le fait d'une décision raisonnée qui ferait préférer le recrutement des filles ou le fait des circonstances ?

À ce jour, on ne peut pas trancher sur la légitimité de tel ou tel choix, on peut simplement mettre en évidence la nécessité de travailler davantage en concert pour déterminer de façon transparente les critères d'élection.

Le principe d'égalité de traitement, corollaire de celui de l'égalité des chances, n'est pas rigoureusement respecté. L'aléatoire relatif qui préside à l'élection des lycéens qui feront partie du programme ouvre la revendication déjà entendue de jeunes non retenus, non proposés qui reprennent à l'envi le slogan « pourquoi pas moi ? ». En découvrant la possibilité offerte à leurs camarades d'accéder à l'ESSEC ou à Polytechnique, écoles qu'ils n'avaient jamais envisagées dans leur choix d'orientation, ils se demandent pourquoi, ils n'y auraient pas droit, eux aussi. Que doivent répondre les proviseurs, quand des familles, pas si bien dotées que cela, poussent la porte de leur bureau pour s'étonner que leurs enfants ne bénéficient pas d'un programme aussi intéressant... ?

La réalité des réactions de terrain fait mesurer à quel point le fait de désigner des populations données dans une culture habituée à l'égalité de traitement ne va pas de soi. « Le pourquoi pas moi ? » retentit à nouveau dans la République si méfiante face aux privilèges.

### *3. La notion de lycéens du 2<sup>ème</sup> cercle : une ouverture du programme vers un public plus large*

Bien que considérée comme très intéressante, la démarche de l'ESSEC n'a pas été accueillie de façon unanimement favorable dans les établissements scolaires, dont les cadres, les enseignants sont très attachés aux principes égalitaires. Certaines communautés éducatives étaient et restent réservées. Elles ne réfutent pas le bien fondé de l'accompagnement de bons élèves, mais elles s'interrogent sur ce qui est proposé pour **tous les autres : les moyens**, les plus nombreux, ceux qui n'ont droit à rien de plus : pas d'aide individualisée, d'aide aux devoirs réservés aux plus faibles ?

L'idée a donc vite germé de créer un deuxième cercle d'élèves motivés qui pourraient participer à certaines activités prévues dans le dispositif.

L'ESSEC pensait que la présence d'un petit groupe d'élèves ambitieux serait de nature à tirer vers le haut l'ensemble du lycée, grâce à l'émulation qu'ils susciteraient autour d'eux. Cette hypothèse est sujette à caution. Les responsables de l'ESSEC n'avaient pas envisagé que le programme pouvait aussi créer des sentiments de jalousie.

D'autre part, rien ne laisse présager que quelques élèves, une dizaine par lycée sur 1000 à 1300 jeunes puissent peser de quelque poids sur une culture d'établissement. **Seul LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT peut établir les axes d'une ouverture culturelle et prévoir les actions de sa mise en œuvre.**

C'est là que le bât blesse pour l'instant. La démarche clé en main de l'ESSEC apparaît comme plaquée et peine à s'étendre à un plus grand nombre de lycéens faute de liens institutionnels opérants.

L'élargissement d'une partie du dispositif à une base plus large de lycéens est la condition nécessaire pour relever les défis de l'égalité des chances « à la Française ». On aura compris que ce qui est offert à quelques-uns doit potentiellement pouvoir bénéficier à tous pour être accepté comme légitime. Il en va de la justice sociale.

#### 4. Les enjeux éthiques de la formation des participants

##### **a. Les normes de la réussite proposée par l'ESSEC sont-elles compatibles avec l'éthique universelle de l'Éducation nationale ?**

Le programme de l'ESSEC propose un parcours. Il définit les normes de la réussite, de l'ambition professionnelle, qu'il pose comme une *entelechia*. Le profil de « l'homme universel » est celui du cadre d'entreprise. Il fait preuve d'aisance verbale, d'une ouverture d'esprit, d'adaptabilité, de sociabilité, de sens des responsabilités. Il a le goût de l'effort, le sens du travail, la volonté de réussir. Toutes ces qualités sont en soi respectables. On lit cependant dans la manière dont elles sont déclinées une solide culture d'école de commerce.

Le projet proposé aux jeunes est en quelque sorte pré-défini. L'ESSEC souhaite voir augmenter l'ambition collective et changer les regards sur l'excellence. C'est bien sûr l'aspect prêt-à-porter, pack de valeurs bien ficelées qui peut être discuté, voire discutable. Le prestataire unique : ESSEC, avec sa culture, son programme d'accompagnement très structuré entraînant dans une course de fond des jeunes tous les mercredis et quelques jours des vacances scolaires se présente comme un acteur à part entière de l'éducation aux côtés de L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE. En a-t-il la légitimité?

Il ne s'agit pas là de faire un procès au développement de la culture d'entreprise, mais d'interroger **la place de la culture particulière d'une école** dans le projet de formation universelle qui est traditionnellement celui de L'ÉDUCATION NATIONALE.

#### LES SIGNES DE LA REUSSITE pour un échantillon d'élèves du programme ESSEC

Dans un atelier, les jeunes élèves de seconde retenus dans le programme lors de l'année scolaire 2004/2005 ont été interrogés au CIO (Centre d'information et d'orientation) de Pontoise, sous préfecture du département du Val d'Oise, sur leurs représentations de la réussite.

Les jeunes choisissent comme figures identificatoires aussi bien des vedettes que des personnes de leur entourage familial : « un grand-père : il n'a pas fait d'études, a su faire des sacrifices pour élever ses 8 enfants. Il a maintenant 25 petits enfants. Il est entouré et heureux » dit, par exemple, un jeune homme.

La réussite comporte un aspect matériel : une maison, un bon niveau de vie. Réussir, c'est avoir un bon travail qui rapporte de l'argent. A 15 ans, un jeune n'a pas une représentation précise d'un salaire, d'un patrimoine.

La réussite s'accompagne d'une reconnaissance sociale. Elle suscite l'admiration, le respect, Elle évoque, pour certains, le prestige.

La réussite c'est aussi être en accord avec les autres, être entouré, être ouvert aux autres, avoir des amis, bénéficier du soutien moral de son entourage.

Pour ces jeunes, la réussite réside dans l'accomplissement personnel. Ils parlent de bonheur familial et professionnel, de pouvoir faire des études longues...

Ils se réfèrent à différentes valeurs : l'efficacité, la responsabilité, le plaisir, l'honnêteté, la communication.

Ces ateliers d'expression spontanée montrent que les jeunes font preuve spontanément d'ambition, au sens où tous ont envie de réussir.

Très simplement, un élève résume « Réussir, c'est être heureux ! »

Parmi les atouts contribuant à leur réussite, ils ont cité leur entourage familial et l'ESSEC. Symptomatiquement, ils ne mentionnent guère leurs professeurs ou L'ÉDUCATION NATIONALE, ce qui porte à réfléchir.

Certains jeunes d'origine étrangère ont parlé de la France, comme une chance supplémentaire de réussite. On peut identifier un contexte culturel particulier du fait même de la posture d'immigré. La France est investie, en tant que terre d'accueil, porteuse de l'espoir d'une vie meilleure.

#### **b. LA POSTURE DE L'ELU dans la construction psychologique des jeunes comporte des risques identitaires**

Le fait d'avoir été choisi pour faire partie du programme « UNE GRANDE ÉCOLE, POURQUOI PAS MOI ? » est toujours vécu comme positif par les jeunes. L'élection est une reconnaissance qui a un effet « narcissisant ». Cependant, le fait d'avoir été choisi, pour ses bonnes notes mais aussi et surtout parce que l'on appartient à un milieu modeste n'est pas évoqué spontanément par les jeunes. Les conseillers d'orientation-psychologues qui ont animé ces ateliers ont choisi de ne pas soulever la question puisqu'il n'y a pas de « place » institutionnelle pour la reprendre et l'élaborer. Elle est donc restée dans le non-dit.

Le comité de pilotage n'a pas retenu ces ateliers comme suffisamment pertinents pour être reconduits pendant l'année scolaire 2005/2006. La question n'en demeure pas moins problématique. On ne peut pas faire l'économie de réfléchir sur la culpabilité que peut susciter chez un adolescent, en construction, l'appartenance à un tel programme. Du reste, il existe tout un ensemble de façons de présenter le dispositif selon les établissements scolaires : ce que l'on dit, comment on le dit... qui laisse entrevoir l'aspect très délicat de l'annonce légitimante.

Un élève ayant participé à l'ensemble du programme a échoué à la session du baccalauréat 2005. Ce cas très douloureux met en évidence la responsabilité de l'Institution et de L'ESSEC. Ce jeune homme élu, accompagné, porteur de tous les espoirs de réussite de sa famille, de L'ESSEC, de ses professeurs n'était pas au rendez-vous. Il signe un échec particulièrement cinglant et culpabilisant. Cet échec a fait l'objet d'une réflexion, qu'il conviendrait de méditer longuement, notamment quant à la nécessité d'un accompagnement d'un autre type que celui du simple COACHING.

##### *5. Les perspectives de l'évaluation qualitative de la motivation des jeunes : Une volonté de transparence affirmée par l'ESSEC*

La Charte pour l'égalité des chances prévoit dans sa circulaire d'application du 22 août 2005 l'évaluation des dispositifs (Annexe II, article 7). L'impact peut être mesuré par l'augmentation statistiquement significative des orientations vers les filières d'excellence, en référence aux orientations habituelles des lycées concernés.

L'originalité de l'évaluation du dispositif « Une Grande École, pourquoi pas moi ? » actuellement menée est de mesurer également **qualitativement** les effets de la pédagogie de l'excellence. ***Il s'agit de voir si la MOTIVATION À LA RÉUSSITE augmente plus chez les élèves participant au programme ESSEC que chez les bons élèves repérés dans le deuxième cercle, par exemple.*** Un troisième groupe de bons élèves choisis dans un lycée situé sur le même territoire, mais ne bénéficiant d'aucun programme spécifique, fait également l'objet de tests.

Le questionnaire de motivation à la réussite (AMP) de Friedman et Marcus (ECPA) permet de repérer les ressorts de la motivation : l'estime de soi, la confiance en soi, la capacité à se fixer des objectifs, la capacité à s'organiser, à persévérer, à travailler seul ou en équipe. Toutes ces dimensions de la personnalité concourent au succès, dans une dynamique singulière de construction de la personne.

Les premiers tests d'échantillonnage portant sur une dizaine de jeunes inscrits dans le programme mettent en évidence des profils différents de réussite (A. Soubai, avril-mai 2005)

Une première observation empirique amène à penser que chaque élève devrait être accompagné selon ses besoins spécifiques. Tel élève a tendance à se dévaloriser. Tel autre est dans l'incapacité de se fixer des objectifs, ou ne sait pas s'organiser... Cette remarque ne remet pas en question la pertinence de la globalité de l'approche formative du dispositif. Elle serait susceptible d'orienter certains modules pour renforcer leur impact.

L'approche psychotechnique retenue par l'ESSEC et le comité de pilotage du bassin d'éducation de Pontoise permet d'appréhender les mécanismes de construction de l'ambition.

L'un des principaux ressorts est la CONFIANCE EN SOI, qui semble une dimension psychologique faible, dans le groupe observé. C'est en comprenant mieux comment on peut changer les regards, accompagner ces élèves que l'on pourra dessiner de VÉRITABLES PARCOURS D'EXCELLENCE. Le 22 février 2005, l'ensemble de la promotion « Une Grande École, pourquoi pas moi ? » 2005/2006 participe à l'évaluation de la motivation à la réussite, expérience unique en France. Au cours des mois de mars et avril, les élèves hors programme seront également testés. Nous disposerons ainsi d'une image statistique des dimensions de la motivation à la réussite, permettant de réfléchir aux applications pédagogiques.

Dans 3 ans, les mêmes tests seront représentés aux mêmes individus, pour mesurer les différences de profils éventuelles et apprécier les effets d'impact.

Concernant la question corollaire de L'ÉLEVATION DU NIVEAU D'ASPIRATION SOCIALE des élèves, ils remplissent UNE CARTE DES PROFESSIONS réalisée selon le modèle théorique de Linda Gottfredson par Dominique LANG, conseiller d'orientation psychologue (CIO de Riom). La carte cognitive donne une place primordiale aux notions de genre et de prestige. Les élèves sont invités à classer subjectivement 44 professions selon leur niveau d'accessibilité selon une échelle en 5 points des plus accessibles vers les moins accessibles.

Nous pourrions ainsi mesurer l'évolution des positions relatives des métiers sur 3 ans pour un individu donné, pour les différents groupes d'élèves et les comparer aux études déjà menées par l'ONISEP, l'INETOP et l' Association Jeunesse et Entreprise (AJE).

Selon les enquêtes, de l'ONISEP/ INETOP, 80 % des collégiens plébiscitent 12 métiers. Côté filles par exemple, professeurs, journaliste, actrice... Côté garçons par exemple : ingénieur, pilote, commercial (Bernadette Dumora). L'AJE a publié en octobre 2002 les résultats d'une enquête effectuée auprès de 4000 élèves de première. Quatre secteurs sur un total de 29 proposés dépassent le score moyen de 50 % d'intéressés. Les garçons préfèrent l'informatique, l'aéronautique, le multimédia, le commerce, le tourisme et le sport. Les filles préfèrent la communication, la culture, l'enseignement, les métiers du soin, le tourisme, le commerce...

La récente étude de Aïssa Kadri (Institut Magreb-Europe, Université ParisVIII), montre que de plus en plus de jeunes issus de l'immigration veulent devenir enseignants.

L'évaluation du dispositif de discrimination positive proposé par l'ESSEC constitue un formidable laboratoire d'observation du système éducatif français. A partir de l'analyse du comportement de l'élève, des pistes peuvent être trouvées pour dépasser les blocages que rencontre l'Éducation nationale dans la formation de bons élèves. Certains éléments du dispositif pourraient être expérimentés à plus grande échelle, voire généralisés pour tous les élèves.

A travers la question éthique de l'égalité des chances, la réflexion sur les fondements de la méritocratie, celle de la légitimité de l'élève à intégrer tel parcours, l'ensemble du projet éducatif français est interrogé dans ses valeurs.

« Une Grande École, pourquoi pas moi ? » pourrait constituer un modèle. Les partenariats entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire apportent un souffle nouveau et tire tout le système vers le haut. L'enjeu est bien de tracer des parcours d'excellence dans un continuum.

## **Conclusion**

L'expérience « Une Grande École, pourquoi pas moi ? » portée par l'ESSEC, qui entraîne dans son sillage d'autres Grandes Écoles, est actuellement circonscrite à quelques centaines d'élèves. Prometteuse, elle n'est cependant pas encore à la mesure de la question nationale de l'égalité des chances.

En effet, ses enjeux doivent être appréciés dans le contexte de la culture française. Si le programme tente bien de répondre à la question éthique de l'égalité, il ne sera couronné de succès que s'il se généralise à l'ensemble des élèves. C'est dans sa capacité d' « essaimage » plus que dans ses aspects « compensatoires » qu'il se montrera capable de répondre aux exigences d'une société portée par la passion de l'égalité : CE QUI PROFITE À L'UN DOIT PROFITER À TOUS. Cette expérience permettra, grâce à l'évaluation qui la sous-tend, de s'interroger sur les ressorts de la motivation à la réussite et peut-être en les comprenant mieux d'inventer une pédagogie de l'excellence « à la française », à la mesure des défis éducatifs du 21<sup>ème</sup> siècle.

## **Références**

Marie Duru-Bellat : Les inégalités sociales à l'école, PUF, Paris, 2002

Patrick Fauconnier : La fabrique des meilleurs, Seuil, Paris, 2005

La formation des élites, Revue internationale d'éducation, Sèvres, n°39, septembre 2005

L'État de l'école, n° 15, octobre 2005, Ministère de l'Éducation nationale